

Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Handlungsproblem

Streckeisen, Ursula; Hänzi, Denis; Hungerbühler, Andrea; Tritten, Sybille

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Streckeisen, U., Hänzi, D., Hungerbühler, A., & Tritten, S. (2006). Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Handlungsproblem. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 4363-4372). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-142090>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Fördern und Auslesen

Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Handlungsproblem

Ursula Streckeisen, Denis Hänzli, Andrea Hungerbühler und Sybille Tritten

Im Rahmen der Selektionsfunktion, die das Bildungswesen für die Gesellschaft innehat, nehmen Ausbildungsinstitutionen soziale Zuweisungen vor, welche die Lernenden in Bildungs- und Berufslaufbahnen einweisen. Im folgenden Beitrag ist die Aufmerksamkeit auf eine Hauptakteurin im Zusammenhang mit Selektionsprozessen gerichtet: die Lehrperson.

1. Fragestellung und Verfahren

Das Interesse des laufenden Forschungsprojekts, aus welchem hier berichtet wird, gilt der Frage, auf welche Hintergrundüberzeugungen Lehrpersonen zurückgreifen, wenn sie ihre pädagogischen und ihre selektionsbezogenen Aufgaben interpretieren. Diese Hintergrundüberzeugungen werden als Deutungsmuster aufgefasst, das heißt als kollektive, überindividuelle Sinngehalte, die dem einzelnen als eingespielte Formen der Weltinterpretation dienen und sein Handeln anleiten (Meuser/Sackmann 1992; Oevermann 1973 und 2001 u.a.). Deutungsmuster kennzeichnen sich durch einen funktionalen Bezug auf ein objektives Handlungsproblem. Das Handlungsproblem, von dem hier ausgegangen wird, ergibt sich aus dem antinomischen Verhältnis von Fördern und Auslesen im Lehrerberuf. Wie Nave-Herz (1977) und Reinhardt (1978) betrachten auch wir das Verhältnis von Fördern und Auslesen als Spannung, versuchen aber, diese Spannung ausgehend von der Professionalisierungstheorie konzeptuell genauer zu fassen (Oevermann 1996; 2002 und 2003).

Wir gehen davon aus, dass – idealtypisch gesehen – das pädagogische Handeln der Lehrperson die Funktion einer stellvertretenden Krisenbewältigung hat. Das übergreifende Problem, das es zu bewältigen gilt, ist die Entwicklung des jungen Menschen zu einem autonomen handlungsfähigen Subjekt. Die stellvertretende, schulpädagogische Sozialisationsleistung konzentriert sich auf die Wissensvermittlung und die Vermittlung eines Normen- und Rechtsbewusstseins. Da diese Vermittlungsprozesse zwischen einem erwachsenen und einem noch-nicht-erwachsenen Menschen ablaufen, besteht die Gefahr, dass die Entwicklung des noch-nicht-

erwachsenen Menschen zum autonomen handlungsfähigen Subjekt durch die Intervention der Lehrperson eine Beeinträchtigung erfährt. Auf der Basis eines Arbeitsbündnisses mit dem Schüler und seinen Eltern ist die Lehrperson aber in der Lage, die Schülerschädigung zu verhindern.

Im Rahmen des Schonraums, in dem sich der Schüler¹ bei Vorhandensein eines Arbeitsbündnisses befindet, wird ihm kontinuierlich abverlangt, für ihn anstrengende, zum Teil unangenehme Aufgaben zu erfüllen. Der Schüler – so möchten wir es formulieren – muss Schmerz in Kauf nehmen, der im Hinblick auf seine Autonomieentwicklung sinnvoll ist, so wie der Patient therapeutisch sinnvollen Schmerz, etwa einen chirurgischen Eingriff, ertragen muss, wenn er gesund werden will. Neben dem sinnvollen lässt sich – dies unsere These – aber auch ein »sinnloser« Schmerz ausmachen, der die Autonomieentwicklung beeinträchtigt. Er ergibt sich aus der Selektion, genauer: aus der Negativselektion, etwa dem Verweis eines Sekundarschülers in die Realschule, oder dem Fall, dass ein Sekundarschüler das Gymnasium nicht besuchen darf. Der erfahrene Schmerz besteht erstens in einer narzisstischen Kränkung, denn der Schüler belegt nach erfolgter Selektion von den zwei in Frage stehenden Schultypen die hierarchisch tiefere, die weniger Ansehen hat (subjektive Komponente). Zweitens verringern sich mit der Selektion objektiv die künftigen Ausbildungs- und Berufschancen, versperrt doch der Abschluss im hierarchisch tieferen Schultyp dem Schüler gewisse Ausbildungswege. Auf solche schmerzlichen Erfahrungen reagiert der Lernende gegebenenfalls mit Demotivierung und mit Problemen in der Autonomieentwicklung überhaupt: Sein Erwachsenwerden nimmt also Schaden. Zwischen dem Lehrer, der solchen Schaden zufügen muss, und dem Schüler, der ihn zu ertragen hat, verringert sich notwendigerweise das Vertrauen, das die Grundlage des Arbeitsbündnisses bildet.

Die »Antinomie«, das heißt die Gegensätzlichkeit der einander erschwerenden pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben, von der in der Literatur die Rede ist (vgl. auch Helsper 1996 und Schütze u.a. 1996), hat unseres Erachtens den Charakter eines eigentlichen Dilemmas: Ein Schüler, der wegen leistungsmäßiger Überforderung abgestuft wird, hat zwar den Vorteil, dass er nun nicht mehr überfordert ist: Die Abstufung unterstützt ihn in dieser Hinsicht. Doch dieser Vorteil verbindet sich mit den Nachteilen der Negativselektion. Die Lehrkraft, die entsprechende Entscheide in die Wege leitet, fördert und schadet daher zugleich.

Um die Frage zu untersuchen, wie Lehrpersonen mit dieser Spannung deutlich umgehen, wurden mit 21 Stadtberner Real- und Sekundarlehrpersonen,² die auf der

1 Im Ausdruck »Schüler« sind Schülerinnen mitgemeint.

2 In der Schweiz wurden Reallehrkräfte (in Deutschland: Hauptschullehrkräfte) bis vor kurzem in Lehrerseminarien und Sekundarlehrkräfte (in Deutschland: Realschullehrkräfte) in universitären Studiengängen ausgebildet.

Sekundarstufe I tätig sind, also Schüler zwischen der siebten und der neunten Klassen unterrichten, offene Interviews durchgeführt. Die Auswertung des empirischen Materials erfolgt – im Hinblick auf die Erstellung einer Typologie – mit der Sequenzanalyse im Sinne der Objektiven Hermeneutik. Zwei der analysierten Fälle werden im Folgenden dargelegt und miteinander kontrastiert.

2. Peter Schwarzenbach: Verweigerung von Selektion

Herr Schwarzenbach ist Klassenlehrer auf Realniveau. Die Schule, an der er arbeitet, ist nach dem Modell 3a organisiert.³ Real- und Sekundarschüler werden dort unter einem Dach, nicht aber in gemischten Klassen unterrichtet.

Selektion ist aus der Sicht von Peter Schwarzenbach ein Übel des Schulsystems. Sie hat seiner Klientel, den Realschülern, bereits Schaden zugefügt, bevor sie zu ihm in die siebte Klasse kommen. Im fünften und sechsten Schuljahr erleben diese nämlich eine Selektionstortur, aus der sie mit zerstörtem Selbstwertgefühl hervorgehen. In Herrn Schwarzenbachs Augen gibt es *zunehmend Schüler, die in die siebente Klasse eintreten und einfach wissen: Ich kann nichts. Die haben in diesen zwei Jahren Selektion einfach erlebt noch und noch: Ich kann nichts, ich bin nichts wert.*⁴ Herr Schwarzenbach beschreibt die Realschüler als ursprünglich *hoffnungsvolle Wesen*, welche nun aber – gerade auch durch die erlittene Negativselektion – frustriert sind. Dass die Negativselektion die Schüler schädigt, hat in seinen Augen wiederum *mit der Gesellschaft zu tun, das hat ganz klar mit Stellenbewerbungen zu tun, das hat mit den Eltern zu tun* und, so hält er fest: *die Schule steuert das ihre dazu bei.* An der Produktion und Reproduktion der subjektiven wie objektiven Minderwertigkeit der Realschüler sieht Peter Schwarzenbach also die Eltern ebenso beteiligt wie die Arbeitswelt und die »Schule« selbst. Es erstaunt daher nicht, dass er ein Schulsystem befürwortet, bei dem Selektion – in einem hierarchiestiftenden Sinne – gar nicht erst vorkommt. Im Interview sagt er: *Mein Rezept ist Neun-Null.*⁵

3 Als Spätfolge der Bildungsreformdiskussion der 1970er Jahre besteht im Kanton Bern für die einzelnen politischen Gemeinden die Möglichkeit, für die Sekundarstufe I zwischen verschiedenen Schulmodellen zu wählen. Den einen Pol bildet die traditionelle zweigliedrige Schule, die getrennte Real- und Sekundarklassen führt (Modell 1). Den anderen Pol bildet das »Modell 4«, in dessen Klassen Real- und Sekundarschüler gemeinsam unterrichtet werden.

4 Bei kursiv gedruckten Passagen handelt es sich um Zitate aus den Interviews.

5 Die Bezeichnung 9/0 steht für eine Organisation des Schulsystems, bei welcher die Schüler während der gesamten obligatorischen Schulzeit die Schule besuchen, ohne selegiert zu werden. Im Kanton Bern wurde Mitte der 1990er Jahre das System 6/3 eingeführt: Ende des 6. Schuljahres werden die Schüler dem Real- oder dem Sekundarniveau zugeteilt. Vorher fand diese erste große Selektion bereits nach vier Jahren Primarschule statt (System 4/5).

An dieses Bild der schädigenden Selektion knüpft Peter Schwarzenbachs Förderkonzept an: Er will seinen Schülern *individuell eine Chance* geben, *überhaupt etwas zu erreichen*, ihnen *Mut machen* und ihnen *irgend auf eine Art auch wieder können zu einem Erfolgserlebnis verhelfen*. Der defizitären Situation seiner Klienten versucht Schwarzenbach zu begegnen, indem er sie in Bereichen *probiert abzuholen, dort probiert zu stärken, die nichts eigentlich mit dem Schulstoff zu tun haben oder nur indirekt mit dem Schulstoff zu tun haben*. Konkret nennt er: *Sorgfalt, Zuverlässigkeit, bis zu einem gewissen Grad Sauberkeit, wo das möglich ist, Pünktlichkeit*. Ein Fördern auf der stofflichen Ebene hingegen sei nur bei Einzelnen möglich.

Peter Schwarzenbach scheint seinen Schülern eine Beurteilung nach universalistischen, leistungsbezogenen Kriterien ersparen zu wollen. Er vermeidet es tunlichst, mit den Schülern auf der spezifischen Ebene zu interagieren, was auch fordernde – also schmerzliche, aber im Hinblick auf die Autonomieentwicklung der Schüler sinnvolle – Elemente implizieren würde. Er tendiert vielmehr zu einer diffusen, an der Nähe zum einzelnen Schüler orientierten Beziehungsform. Wenn er einem Schüler klarmachen muss, dass diesem etwas nicht gelungen sei, steht ihm Schwarzenbach abermals bei: *Okay, das ist jetzt nicht gut gekommen. Nochmals, wir fangen nochmals von vorne an, wir probieren nochmals*.

Dass Schwarzenbach seine Schüler, wie er sagt, *in ihrem ganzen Menschsein* zu stärken versucht, bringt auch mit sich, dass er von einer universalistischen Leistungsbeurteilung mitunter von vornherein absieht: *im Deutsch tue ich sehr viele Texte schreiben, die ich schlicht einfach nicht bewerten kann*, sagt er. Diese unterstellte Unfähigkeit, als Lehrer die Aufsätze seiner Schüler zu bewerten, begründet er mit dem Argument, dass diese Texte eben *immer sehr stark auf persönliche Sachen bezogen* seien und er sich daher *weigere, das zu bewerten*.

Die Verweigerungshaltung Peter Schwarzenbachs kommt nicht von ungefähr: Er verortet die Antinomie von Fördern und Auslesen nicht bei sich (im Sinne eines widersprüchlichen Handlungsauftrags), sondern zwischen sich als Therapeut defizitärer Klienten einerseits und der Gesellschaft bzw. dem Schulsystem andererseits. Vor diesem Hintergrund erst wird sein Selbstbild als vaterähnlicher Beschützer, der seine Schüler vor universalistischen Leistungsanforderungen und -bewertungen zu schonen hat, verständlich. Mit dieser Antinomiedeutung geht auch seine Verweigerung der formellen Selektion einher: Beim Versuch, seinen Schülern einen Schonraum zu bieten, entzieht sich Peter Schwarzenbach bewusst der institutionellen Erwartung, als Lehrer offizielle Selektionsentscheide in die Wege zu leiten. Exemplarisch zeigt sich dies im Falle der Frage, ob er für gewisse Schüler auch die Arbeit mit »reduzierten individuellen Lernzielen« vorsehe.⁶

6 Neben dem Entscheid »Gymnasium ja oder nein« existiert auf der Sekundarstufe I für Lehrkräfte die Möglichkeit, diverse kleinere Selektionen vorzunehmen. Eine dieser Möglichkeiten stellt die Auf-

Peter Schwarzenbach antwortet auf diese Frage: *Jetzt das mit den reduzierten individuellen Lernzielen, das werde ich nicht machen. Das heißt, ich mache das für mich. Ich müsste das im Prinzip von der Kommission genehmigen lassen, das mache ich nicht.* Seine Verweigerungshaltung zielt darauf, die formellen Schullaufbahnentscheide, die dem betreffenden Schüler unnötig Schaden zufügen würde, zu umgehen. Er arbeite informell mit auf den Einzelnen zugeschnittenen Lernzielen und verhindert damit, dass sein Klient von Amtes wegen etikettiert wird.

3. Lisbeth Bitterli: Selektion als Elitenauswahl

Frau Bitterli ist Sekundarlehrerin an einer Schule, in der nach dem Modell vier gearbeitet wird. Sie unterrichtet Real- und Sekundarschüler gemeinsam in gemischten Klassen.

Die Analyse des Interviews zeigt, dass Frau Bitterli latent von einer schließungstheoretisch konnotierten Zweiteilung ihrer Schüler ausgeht. Gemäss ihrer Sichtweise lassen sich Schüler zwei Gruppen zuordnen, der Elite, die ins Gymnasium oder allenfalls an die Wirtschaftsmittelschule *gehört*, und dem durch Ausschluss entstandenen Rest. Diese Kategorisierung, der ein elitäres Denken zugrunde liegt, zieht sich durch das gesamte Interview. Wechsel von der Restkategorie zur Elitenkategorie sind in Frau Bitterlis Konzept nicht möglich. Die Schüler, die ihrer Meinung nach nicht zur Elite gehören, können in den selektionsrelevanten Fächern noch so gute Leistungen erbringen, sie haben stets einen Mangel, der den Aufstieg in die Elite verunmöglicht und den die Lehrperson nicht beheben kann. Es erstaunt nicht, dass Frau Bitterli dem Modell vier letztlich eine Abneigung entgegen bringt. Frau Bitterli erzählt im Interview, dass sie sozusagen gezwungen wurde, in diesem Modell zu arbeiten, und eigentlich lieber an einer *reinen* Sekundarklasse unterrichten würde.

Insgesamt neigt Frau Bitterli bei der Restkategorie zum Schwarzmalen. Diesen Schülern mangle es an *intellektueller Neugier*, am *Grundinteresse*, an *Wissen*, an der *Basis*, an *Niveau*, *Reife* und *Zuverlässigkeit*. Immer wieder erzählt sie in pessimistischer Manier von negativen Extrembeispielen, von Schulschwänzern, Simulanten, von

oder Abstufung eines Schülers in einem der Niveaufächer dar. Eine andere Möglichkeit besteht darin, bestimmte Schüler eine Zeit lang nach »individuellen Lernzielen« arbeiten zu lassen, die sich von jenen der gesamten Klasse unterscheiden. Solche Selektionsentscheide werden von der Bildungsverwaltung als »Schullaufbahnentscheide« definiert, die formalisiert zu behandeln sind und im Zeugnis vermerkt werden. Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive können auch solch kleinere Selektionsentscheide »sinnlosen« Schmerz zufügen.

Schülern, die Drogen konsumieren, sowie von erfolglosen Interventionen durch Erziehungsberatung und Jugendamt.

Ob ein Schüler zur Elite oder zum Rest gehört, steht für Frau Bitterli schon vor dem Schuleintritt fest und liegt ausserhalb der Einflussmöglichkeiten von Schule und Lehrkräften. Frau Bitterli führt diese Determinierung auf die familiäre Herkunft und die vorschulische Sozialisation der Schüler zurück, wobei sie einerseits den Umfang an inkorporiertem kulturellem Kapital, über den die Eltern verfügen, und andererseits das Erziehungsverhalten der Eltern für den Schulerfolg eines Kindes verantwortlich macht.

Bezüglich der beiden Aufgaben Fördern und Auslesen zeigt die Interviewanalyse, dass Frau Bitterli mehr selektions- als förderorientiert ist: Sie sieht ihre Aufgabe im Lenken von Bildungslaufbahnen. Was die Selektion betrifft, so spürt Frau Bitterli – gemäss ihrer Selbstdarstellung –, ob jemand ins Gymnasium, also zur Elite, gehört oder nicht. Sie ist mit einem Sensor ausgestattet, der bei herausragenden Schülern ausschlägt. In ihrem auf Intuition basierenden Urteil schätzt sie sich und Sekundarlehrer im Allgemeinen als unfehlbar ein. Bei den Schülern der Restkategorie funktioniert ihr Sensorium nicht. Es fällt ihr schwer, Prognosen zu stellen, ihre Intuition versagt in diesen Fällen.

Im Zentrum des Förderkonzepts von Frau Bitterli steht die Aufgabe, einen Beitrag zur Erfüllung der Vorbestimmung der Elite zu leisten, indem sie verschwörerische Geheimtipps erteilt. Bezüglich der Restkategorie verfügt die Sekundarlehrerin kaum über ein Förderkonzept: Sie sieht wenige Möglichkeiten, die Defizite bezüglich Neugierde und Wissen, welche die Schüler aufgrund ihrer Herkunft mitbringen, zu kompensieren. Mit Schülern, die von den Eltern vernachlässigt oder zuwenig gefördert werden, leidet Frau Bitterli lediglich mit. Als Pädagogin vermag sie aber keinen Beitrag zur Veränderung der Situation zu leisten. Sie ist dem Problem machtlos ausgeliefert.

Danach gefragt, wie sie mit der Spannung zwischen Fördern und Auslesen umgehe, sagt Frau Bitterli, dass sie das Verhältnis zwischen Fördern und Auslesen nicht als Spannung betrachte. Dies ist gemäss unseren theoretischen Vorüberlegungen im Falle einer positiven Selektion wie der Auswahl künftiger Gymnasiasten nicht erstaunlich. Doch sieht Frau Bitterli auch beim Fällen von negativen Selektionsentscheiden keine Spannung. Sie entproblematisiert für sich das Selegieren deutlich, indem sie zunächst ein gedankliches »Outsourcing« der unangenehmen Selektionsaufgabe vornimmt: Erstens schreibt sie Noten eine objektive Gültigkeit zu, stellt diese als Quasi-Akteure dar und entpersonalisiert damit das Selegieren. Danach gefragt, wer denn entscheide, ob eine Realschülerin beispielsweise im Französisch den Sekundarunterricht besuchen dürfe, antwortet sie: *Das ist eigentlich die Note*. Zweitens macht sie die Schüler zu Selbstselektionsakteuren: Das Kind spüre selbst, dass es nicht unbedingt ins Gymnasium gehen werde; es merke selbst, wo

seine Grenzen liegen. Und drittens schließlich verweist sie auf andere Akteure und Instanzen, die den Entscheid fällen und kommunizieren: Auf das Berufsinformationszentrum, das sagt: »Mit diesen Noten kannst du es vergessen«, und auf die Schnupperlehrmeister.

Auf einen Moment angesprochen, in dem sie das für die Autonomieentwicklung der Schülerin sinnlose Schmerzzufügen nicht auf andere Instanzen abwälzen kann, sondern der Schülerin sagen muss, dass diese nicht ins Gymnasium darf, meint Frau Bitterli: *Das muss ja zwischen uns so sein dass wir können offen sein.* Den Moment des sinnlosen Wehtuns macht sie für sich erträglich, indem sie ihn als einen charakterisiert, in dem zwei Vertraute auf einer diffusen Ebene interagieren. Zum anderen rekurriert sie in dieser Situation auf den moralischen Wert Offenheit. Sie empfindet es als entlastend, wenn sie dem betreffenden Schüler im Sinne eines »Outings« das Unangenehme sagen kann. Dieser Wert – Offenheit im Sinne eines Nicht-Verheimlichens – ist der Struktur einer diffusen Beziehung entlehnt. In welcher Hinsicht die Schülerin offen sein sollte und inwiefern dies zur Lösung des Problems beitragen könnte, bleibt im Dunkeln. Mit diesen beiden bewältigungsstrategischen Deutungen bewegt sich Frau Bitterli argumentativ weg vom schmerzlichen Inhalt zu einer Art zwischenmenschlichen Umgang – jener zwischen ganzen Menschen nämlich –, bei dem sinnloses Schmerzzufügen typischerweise nicht vorkommt.

4. Fazit

Herr Schwarzenbach betrachtet Selektion – im Sinne der Negativselektion – als Fremdkörper im pädagogischen Alltag, als Aufgabe nämlich, die aus einer institutionellen Vorgabe resultiert und bei den Schülern nichts als psychische Schäden hinterlässt. Entsprechend optiert er für das 9/0-Modell, das für die Volksschule keine Selektionen vorsieht. Demgegenüber verneint Frau Bitterli die Spannung zwischen Fördern und Auslesen. Sie gibt traditionellen Schulmodellen den Vorzug: Am liebsten würde Frau Bitterli ausschließlich jene Sekundarschüler unterrichten, bei denen bereits feststeht, dass sie ins Gymnasium gehen werden. Während Frau Bitterli die Spannung auf der manifesten Ebene negiert und die »Sieger« fokussiert, bejaht Schwarzenbach die Spannung und konzentriert sich auf die »Verlierer«.

Schwarzenbachs Hauptinteresse gilt der Aufgabe, narzisstische Wunden zu heilen, also therapeutische Prozesse in Gang zu setzen und voranzubringen. Gleichzeitig will er auch keinen neuen Schaden zufügen: er betreibt gewissermaßen auch psychologische Prävention. Zur Verbesserung objektiver Chancen indes vermag Schwarzenbach – in seinem Selbstverständnis – nichts beizutragen. Sein Förderkonzept zielt darauf ab, beim Schüler subjektives Glück im objektiven Unglück zu

erzeugen. Entsprechend seiner Diagnose der schädigenden Selektion entzieht sich Herr Schwarzenbach der institutionellen Erwartung, als Lehrer negativ zu selektieren. Darüber hinaus schützt er die Schüler quasi-väterlich vor universalistischer Bewertung. Er will also auch dort heilen, wo er gar keinen Schaden diagnostiziert hat: im Beurteilungsbereich als solchem, der nicht eo ipso eine Verbindung zu Selektion aufweist.

Anders als im Falle Schwarzenbach lässt sich bei Frau Bitterli keine Spur von einem Berufsverständnis finden, das Therapie- oder Präventionsansprüche vorsieht. Bitterlis Förderkonzept konzentriert sich darauf, im Falle der Elite einer Vorbestimmung zum Durchbruch zu verhelfen. Dabei fühlt sie sich den Auserwählten emotional verbunden, wie eine Schwester den Geschwistern oder eine Schülerin ihren Peers. Während Schwarzenbach also zur (diffusen) Väterlichkeit neigt, zeigt sich bei Bitterli im Zusammenhang mit der Eliteförderung eine Tendenz zur (diffusen) Geschwisterlichkeit.

Es fragt sich, worauf Herr Schwarzenbach und Frau Bitterli zurückgreifen, um angesichts der objektiv gegebenen Spannung handlungsfähig zu bleiben. In der Antinomiedeutung von Herrn Schwarzenbach ist der Lehrer als potentieller Verweigerer bereits angelegt, und zwar als Akteur, der gegen den selektionsinteressierten Koloss »Gesellschaft« ankämpft, um die Individualität der Schüler vor der Verkümmern zu bewahren, welche die gesellschaftlichen Institutionen – in unserem Fall die Schule – bei ihnen hervorgerufen haben. Mit seiner Diagnose eines Konflikts zwischen Individuum und Gesellschaft formuliert Schwarzenbach also eine Theorie, die nicht zuletzt auch seine Tendenz, sich als heroischen Verweigerer zu inszenieren, legitimatorisch stützt. Frau Bitterli entschärft das Dilemma zwischen Fördern und Auslesen, indem sie auf folgende Deutungen zurückgreift: Sie konzentriert sich auf die unproblematische Positiv-Selektion. Das Fördern besteht für sie – anders als in unserer theoretischen Konzeptualisierung – im Geben von verschwörerischen Geheimtipps an die Elite. Weitergehendes Fördern würde im Rahmen ihrer deterministischen Sicht auch keinen Sinn machen, da sie nicht daran glaubt, dass ihr Fördern etwas ausrichten könnte. Der unangenehmen Aufgabe der Negativselektion entledigt sich Frau Bitterli zunächst deutend, indem sie die Selektionsaufgabe anderen Instanzen zuschreibt. Dort wo sie nicht darum herum kommt, pädagogisch sinnlosen Schmerz zuzufügen, rekurriert sie auf den moralischen Wert der Offenheit und deutet die Lehrer-Schülerbeziehung in eine Beziehung zwischen Vertrauten um, so dass die Selektion für Frau Bitterli weder Belastungen noch sonstige Probleme verursacht. Während Bitterlis Deutung das Handeln als Selegiererin verharmlost und insofern legitimiert, bildet Schwarzenbachs Deutung eine Legitimation für die Verweigerung des Handelns als Selegierer.

Das Handeln und Deuten unserer beiden Lehrkräfte muss vor dem Hintergrund des Berner Bildungswesens betrachtet werden: Im Volksschulsystem ist die Position

des Reallehrers die einzige, in der sich die Lehrperson dem negativen Selektieren tendenziell entziehen kann. Während Primarlehrkräfte am Ende der sechsten Klasse eine Aufteilung in Real- und Sekundarschüler vornehmen müssen und Sekundarlehrerinnen wie Frau Bitterli den Entscheid »Gymnasium ja oder nein« in die Wege zu leiten haben, gibt es für Reallehrkräfte wie Herrn Schwarzenbach keine vergleichbaren unumgänglichen Selektionsverpflichtungen. Reallehrkräfte haben die Möglichkeit, sind aber nicht dazu verpflichtet, beispielsweise mit individuellen Lernzielen zu arbeiten oder schwache Schüler das Jahr repetieren lassen.

Der Selektionsverweigerer Schwarzenbach hat im Vergleich zu seiner Herkunftsfamilie einen sozialen Aufstieg vollzogen, wie er für Primar- und Reallehrer oft zu verzeichnen ist (Combe 1971, Enzelberger 2001 u.a., für die Schweiz vgl. Denzler u.a. 2005). Insbesondere die Tradition des Facharbeitertums und der bäuerliche Hintergrund seines Herkunftsmilieus dürften bei Schwarzenbach die Entstehung eines Selbstbewusstseins gefördert haben, das sich durch eine innere Distanz zu (staatlichen) Autoritäten und zur verbreiteten Hochschätzung der Höheren Bildung charakterisiert. Vor diesem Hintergrund dürfte es ihm vergleichsweise leicht fallen, berufliche Autonomie einzufordern und genau jene Schüler ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen, die wahrscheinlich wenig Schulerfolg haben werden.

Frau Bitterlis Eltern – Ingenieur und Berufsschullehrerin – haben einen beachtlichen sozialen Aufstieg realisiert, mit dem sie die bildungsfernen Milieus ihrer Vorfahren verlassen. Frau Bitterli selber hat mit dem Kurzstudiengang Sekundarlehramt den Status ihres Vaters – wie viele Frauen – nicht ganz erreicht, aber einen Lehrberuf ergriffen, in dem Frauen als Erwerbstätige auch heute noch in der Minderheit sind (im Jahr 1998/99 sind in der Schweiz 40 Prozent der Lehrkräfte auf Sekundarstufe I Frauen, vgl. Bundesamt für Statistik 2003). Vor diesem Hintergrund lässt sich Frau Bitterlis kleinbürgerlich anmutende, nach oben gerichtete Haltung erklären, die sich darin niederschlägt, dass sie sich hauptsächlich für jene Schüler interessiert, bei denen gymnasiale Karrieren zu erwarten sind.

Mit seiner Betonung des grundsätzlich hoffnungsvollen Schülers, dessen Individualität in der Schule verkümmert, und mit dem Eintreten für das 9/0-Modell übernimmt Schwarzenbach Überzeugungen der Reformpädagogik, die im Gefolge der Jugendbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts einen Aufstieg erfuhr und auch in heutigen Bildungsdebatten noch eine Referenz bildet. Was Frau Bitterli betrifft, so bleibt noch zu klären, ob ihre Konzepte gegebenenfalls Berührungspunkte aufweisen mit dem aktuellen bildungspolitischen Diskurs, der die gymnasiale Elite – etwa über die Wieder-Etablierung des Langzeitgymnasiums – vor sogenannten schwachen Schülern schützen will.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (2003), *Lehrkräfte 1998/99*, in: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/dufr15.htm (17.09.2003).
- Combe Arno/Helsper, Werner (Hg.), *Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze*, Opladen, S. 521–569.
- Denzler, Stefan u.a. (2005), *Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden*, Universität Bern, Volkswirtschaftliches Institut, Forschungsstelle für Bildungsökonomie FjB, Diskussionspapier Nr. 6, Februar 2005.
- Enzelberger, Sabina (2001), *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*, Weinheim.
- Giesecke, Hermann (1998), *Wozu ist Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*, Stuttgart.
- Helsper, Werner (1996), »Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit«, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., S. 521–569.
- Meuser, Michael/Sackmann, Reinhold (Hg.) (1992), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*, Pfaffenweiler.
- Nave-Herz, Rosmarie (1977), *Die Rolle des Lehrers. Eine Einführung in die Lehrersozilogie und in die Diskussion um den Rollenbegriff*, Neuwied.
- Oevermann, Ulrich (1973), »Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern«, Fragment, unveröfftl. Manuskript, *Sozialer Sinn*, H. 1, 2001, S. 3–33.
- Oevermann, Ulrich (1996), »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns«, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2001), »Die Struktur sozialer Deutungsmuster – ein Versuch einer Aktualisierung«, *Sozialer Sinn*, H. 1, S. 35–82.
- Oevermann, Ulrich (2002), »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in: Kraul, Margret u.a. (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn, S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich (2003), »Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht«, in: Rihm, Thomas (Hg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen*, Opladen, S. 69–96.
- Reinhardt, Sibylle (1978), »Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Kritik und Neu-Interpretation empirischer Untersuchungen zu Einstellungen von Lehren«, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 24, H. 4, S. 515–531.
- Schütze, Fritz u.a. (1996), »Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation«, in: Helsper, Werner u.a. (Hg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch*, (Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven), Weinheim, S. 333–388.
- Ulrich, Klaus (1996), *Beruf/Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*, Weinheim.